

ALBRECHT PLEWNIA

# Wortschatz und Wortkunde im Lehrplan Deutsch

## 1. Wörter und was man alles wissen soll

Die Linguistik als zuständige Fachwissenschaft hat für das Nachdenken über Wörter verschiedenste, höchst ertragreiche Zugänge entwickelt; sie stellt Wissen bereit, von dem bestimmte Ausschnitte einerseits überhaupt der Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden sollen, und von dem andererseits bestimmte Teile mit einem hohen Verbindlichkeitsgrad zum Kanon verlässlichen Wissens der nachwachsenden Generation (oder zumindest eines Teils davon), das heißt: Schulwissen werden sollen. Das Verhältnis zwischen Fachwissenschaft und Schule ist also nicht zuletzt durch die Beantwortung der Frage geprägt, was von dem, was die Linguistik an Wissen erarbeitet, zugleich Schulwissen werden soll. Letztlich lautet die Basisfrage schlicht: Was sollen unsere Schüler wissen – zum Beispiel über Wörter? Hier begibt man sich nun freilich auf schwieriges Terrain, denn die Frage, was unsere Schüler überhaupt alles wissen sollen, ist eine gesellschaftliche Kernfrage und lässt sich als solche nur entweder sehr allgemein beantworten (dann bekommt man die bekannten Schlagwörter ringsum „Schlüsselkompetenzen“, aus denen alles und nichts mehr folgt) oder sehr konkret und detailliert (dann aber ist jedes Detail angreifbar, und die Debatte wird uferlos und damit beliebig). Auch die hier eingefügte Einschränkung „über Wörter“ macht die Frage weder auf der grundsätzlichen Ebene leichter beantwortbar noch ihre detaillierte Beantwortung für eine betroffene, aber nichtfachliche Öffentlichkeit wesentlich attraktiver. Andererseits scheint es sehr wohl so etwas wie ein gesellschaftliches Bedürfnis der Selbstvergewisserung auf dem Feld, das wir Bildung nennen, zu

geben, wie sich beispielsweise an der PISA-Debatte (und Nachfolger) ablesen lässt, aber auch am erstaunlichen Markterfolg von Literatur zur so genannten Allgemeinbildung (ein Boom, der wohl mit dem erstmals 1999 bei Eichborn erschienen Bestseller von Dietrich Schwanitz „Bildung. Alles, was man wissen muß“ begann und der weiter anhält), der gleichermaßen einen kollektiven Wunsch nach kanonischem Wissen in einer unübersichtlicher werdenden Welt dokumentiert. In einem weiten Sinne gehören auch die schon überraschend lange erfolgreichen Fernsehquizshows hierher, auch wenn dort nicht eigentlich Allgemeinwissen, schon gar nicht Bildung abgefragt wird und über die Abfrage von Zufallswissen der Witz gerade in der vorhergesagten Transzendierung des Kanons liegt. Eine kuriose Rückbindung an allgemeines Schulwissen stellen dann wiederum Sendungen vom Format „PISA – Der Ländertest“ dar, wo der paradoxe Spagat zwischen selbstverständlicher Kanonkenntnis (damit auch zu Hause jeder mitspielen darf) und bestaunenswertem Einzelscharfsinn (sonst wäre es fürs Publikum nicht spannend) geübt wird.

Freilich lässt sich die hier gestellte Frage, „was unsere Schüler über Wörter wissen sollen“, nicht nur normativ, eingebettet in die Formulierung eines gesamtgesellschaftlichen Wissens- und Wertekonsenses, beantworten (oder eher nicht beantworten), sondern auch und zunächst deskriptiv; das heißt, bevor eine neue Norm formuliert werden soll, ist zu prüfen, welche Normen schon als explizite Zielvorgaben in Kraft sind. (Nur nebenbei bemerkt: Natürlich ist die Antwort auf die Frage, „was unsere Schüler über Wörter wissen sollen“, jenseits aller abstrakt gesellschaftlichen Fragen auch für die Fachwissenschaft an den



Zeichnung:  
Uwe Herrmann

Universitäten von praktischem Belang, weil sich daraus unmittelbare Konsequenzen etwa für die Inhalte der linguistischen Einführungskurse ergeben. Es sei auch nicht verschwiegen, dass es auch hier wie generell in Bezug auf die gefühlte Bildungsarmut der Abiturienten einen Klagetopos gibt, der ebenso geläufig wie empirisch nicht abgesichert ist. Aber man sollte schon wissen, was man billigerweise erwarten kann.) Das Formulieren der neuen Norm hat wiederum seine Schwierigkeiten, weil alle Beteiligten stets auch Partei sind und interessegeleitet handeln. Das wird besonders augenfällig, wenn man die Perspektive umkehrt: Die Frage lautet ja gar nicht so sehr, was (noch) alles zum Kanon gehören soll, sondern vielmehr, was alles ausdrücklich nicht gelernt zu werden braucht. Konflikte in solcherart Debatten gibt es zwangsläufig, gleichgültig, aus welchem Abstand und in welchem Maßstab man sie betrachtet; es gibt sie zwischen den großen gesellschaftlichen Interessengruppen, es wird sie in jeder systeminternen Konstellation, also beispielsweise zwischen dem Deutschlehrer und, sagen

wir, dem Physiklehrer (oder in jeder anderen Kombination), geben, und es gibt sie auch innerhalb eines Faches, wo jeder Fachvertreter mindestens graduell unterschiedliche Wichtigkeiten verfißt.

## 2. Wörter und Lehrpläne: welches Wissen die geltenden Normen erwarten lassen

Gleichwohl ist es nötig und sogar nützlich, sich gelegentlich auf derlei Fragen einzulassen. Im folgenden sei dies für den Sachausschnitt, der vom Schwerpunktthema dieses Heftes umrissen wird, in Ansätzen versucht. Eine besondere Schwierigkeit dieser Debatte liegt in ihrer Mehrschichtigkeit, derer man sich stets bewusst sein sollte. Wir haben es hier mit (mindestens) drei verschiedenen Welten zu tun, und jede dieser Welten zerfällt wiederum in zahlreiche Neben- und Unterwelten, und dass diese Welten nicht miteinander kongruieren, niemals ganz kongruieren können, ist zwar trivial, gerät aber leider dennoch oft

aus dem Blickfeld. Die erste der angesprochenen Welten ist die Alltagswelt; ihr gehören weite Teile des öffentlichen Diskurses über Bildung an (auch beispielsweise die oben erwähnten Quiz-Shows sind, jedenfalls zum größten Teil, ihr zuzuordnen); sie ist hier nicht weiter von Belang. Die zweite ist die Schulwelt; sie ist – was ausdrücklich nicht negativ gemeint ist – ein eigenes System mit eigenen Verhaltens- und Wahrnehmungsregeln, ausgestattet mit einem gewissen Beharrungsvermögen, gleichzeitig aber einem steten und zugleich unechten (weil nicht unparteilichen) Rechtfertigungsdruck gegenüber der Alltagswelt (bzw. Teilen davon) ausgesetzt. Die dritte schließlich ist die Wissenschaftswelt; für sie gilt Ähnliches wie für die Schulwelt, ohne dass sich daraus zwangsläufige Überschneidungen dieser beiden ergäben, eher im Gegenteil. Um das Verhältnis und die Wechselwirkungen dieser beiden letzten Welten im Zusammenhang mit der Frage danach, was gewusst, was folglich gelehrt werden soll, geht es hier.

### Lehrpläne als Norminstanzen

Was gelehrt werden soll, ist fixiert in den Lehrplänen („Bildungsplänen“, „Rahmenplänen“ usw.; zur föderalistischen Bezeichnungsvielfalt vgl. den Kasten 1), spezifiziert nach Schularten, Fächern, Klassenstufen, Themengebieten (oder „Arbeitsbereichen“; die Terminologien sind, wie die Strukturen, uneinheitlich). Damit sind die Lehrpläne die nächstliegende Quelle, wenn es darum geht, so etwas wie inhaltliche Standards zu ermitteln. Gegen die Lehrpläne als Materialbasis für solche Überlegungen lässt sich einwenden, dass die Unterrichtspraxis die Lehrpläne keineswegs immer sauber und getreulich abbildet (was noch nichts Wertendes über die Unterrichtspraxis sagt; Vollstädt 1999), und dass es verkürzt ist, von der bloßen Existenz einer Vorschrift auf deren Befolgung zu schließen. Dagegen jedoch stehen einige methodische Vorteile, die ein solches Vorgehen rechtfertigen. Es sind im Wesentlichen drei Punkte: der inhaltliche Aspekt, der juristische Aspekt, und, nicht zuletzt, der praktische Aspekt. Inhaltlich haben die Lehrpläne ein zweckmäßig mittleres Maß zwischen Präzision und Abstraktheit (mit in den einzelnen Ländern

In diesem Beitrag ist durchgängig von Lehrplänen die Rede. Das ist natürlich eine grobe Vereinfachung der föderalistischen Terminologiefreudigkeit. Was hier so simplifizierend einfach Lehrplan genannt wird, heißt in den einzelnen Bundesländern wie folgt:

**Baden-Württemberg:** *Bildungsplan*

**Bayern:** *Lehrplan*

**Berlin:** *Rahmenplan*

**Brandenburg:** *Rahmenlehrplan*

**Bremen:** *Rahmenplan* für die Klassenstufen 5 und 6:  
*Bildungsplan*

**Hamburg:** *Rahmenplan als Teil des Bildungsplans*

**Hessen:** *Lehrplan*

**Mecklenburg-Vorpommern:** *Rahmenplan*

**Niedersachsen:** *Curriculare Vorgaben*

**Nordrhein-Westfalen:** *Kernlehrplan*

**Rheinland-Pfalz:** *Lehrplan*

**Saarland:** *Lehrplan*

**Sachsen-Anhalt:** *Rahmenrichtlinien*

**Sachsen:** *Lehrplan*

**Schleswig-Holstein:** *Lehrplan*

**Thüringen:** *Lehrplan*

unterschiedlichen Akzentuierungen): Einerseits können sie sich bei manchen Themen mit der Formulierung sehr allgemeiner Kompetenzziele begnügen und dem Lehrer die Ausgestaltung überlassen (so heißt es im Baden-Württembergischen Lehrplan für Klasse 8: „Die Schülerinnen und Schüler sind fähig, die Standardsprache weitgehend sicher zu gebrauchen und deutlich zu artikulieren.“; Lehrplan Baden-Württemberg 2004, 82); andererseits schreiben sie vor, wie viele Gedichte (oder allgemeiner: Texte) ein Schüler in der 7. Klasse mindestens auswendig lernen muss (in Hamburg eines, in Sachsen zwei, in Sachsen-Anhalt drei, in Schleswig-Holstein sogar „mehrere“). Das hat den großen Vorteil der Überschaubarkeit (obwohl 171 Seiten für den Lehrplan Deutsch für das Gymnasium in Sachsen-Anhalt auch nicht gerade wenig sind – Baden-Württemberg begnügt sich dagegen in seinem neuen kompetenzorientierten Bildungsplan im fachspezifischen Teil mit gerade mal 14 Seiten), und vor allem lässt es den Lehrkräften Spielraum bei der konkreten Umsetzung. – Ebenso bedeutsam

Kasten 1

ist der zweite, der juristische Aspekt: Die Lehrpläne sind die justiziable Grundlage für den Unterricht, ihre Einhaltung ist genauso einfordernbar, wie sie umgekehrt als nicht begründungspflichtiger Verteidigungs- und Rückzugsraum dienen können. Sie sind innerhalb eines Bundeslandes verbindlich für alle Schulen (derselben Schulart) und haben damit eine hohe Regelungsreichweite. Vor allem aber sind sie penibel eingehaltene Vorgabe für die Schulbuchmacher und sind damit mittelbar überraschend wirkmächtig. – Der dritte Aspekt ist vielleicht der banalste, aber nicht der unwichtigste: Lehrpläne sind eine geeignete Quelle, weil sie zugänglich und praktisch analysierbar sind. Natürlich könnte man sich immer eine Komplettanalyse wünschen, die, ausgehend von den Lehrplänen über die Schulbücher, über kommerzielle Lernhilfen, über Unterrichtsmaterialien, bis hin zu Stundenentwürfen und echten Lehreinheiten, die gesamte Unterrichtspraxis in den Blick nähme. Nur wäre für ein solchermaßen schärferes Bild auch ein nicht unbeträchtlicher Materialaufwand erforderlich.

### **Wörter in der Schule und Wörter in der Wissenschaft**

Doch zurück zu den, wie behauptet wurde, nicht kongruenten Wahrnehmungs- und Wertungswelten der Schule (hier: des Faches Deutsch) und der Wissenschaft (hier: der germanistischen Linguistik) und damit zu der Frage, was ihnen jeweils Wort und Wortschatz bedeuten. Das Bild davon, was Wörter sind und können, das bei erster oberflächlicher Betrachtung in schulischen Kontexten zu dominieren scheint, ist einem allgemeinen alltagsweltlichen Begriff von Wort und Wortschatz nicht unähnlich. Wörter haben demnach in allererster Linie eine bestimmte Schreibweise: Rechtschreibung ist der zentrale Zugriffsmodus auf die sprachliche Einheit Wort. Der nächste Schritt sind Wörterlisten, „Wortkunden“, die als Hilfsmittel zum Nachschlagen der korrekten Orthographie genutzt werden; Wörterbücher sind zuvörderst Rechtschreibwörterbücher. (Durchaus typisch für diesen Schul-Blick ist der schon in 7. Auflage vorliegende Schülerduden „Rechtschreibung und Wortkunde“; Schülerduden 2005.) In zweiter Linie haben Wörter eine Bedeutung,

vor allem, wenn es Fremdwörter sind. Die kann man dann erfragen oder auch nachschlagen. Man kann, vor allen Dingen in der Unterstufe, Bedeutungsbeziehungen beschreiben, Synonyme und sinnverwandte Wörter suchen und an so etwas wie lexikalischer Registerspezifität oder allgemeiner am Wortschatzausbau arbeiten. Und ganz vereinzelt kann man punktuelle Ausflüge in die Sprachgeschichte wagen und nach Etymologien fragen. In dritter Linie schließlich gibt es bestimmte Regeln, nach denen Wörter gebildet werden, sodass gegebene Einheiten segmentierbar und analysierbar und neue generierbar sind. Mit dieser Trias – Orthographie, Wortsemantik, Wortbildung – ist grob umrissen, mit welchen Assoziationsketten in der Schülerwelt auf Fragen nach Wort und Wortschatz reagiert werden kann.

Der Wortbegriff in der germanistischen Linguistik ist erwartungsgemäß ein leicht anderer. Die Orthographie ist erst in jüngerer Zeit zum seriösen Gegenstand auch der Grammatikographie geworden und hat Einzug in die Standardgrammatiken gehalten (ein eigenes Kapitel dazu haben z. B. Eisenberg 2004a oder die Duden-Grammatik (Duden 2005), während etwa Weinrich 2005 oder auch die IDS-Grammatik (Zifonun/Hoffmann/Strecker 1997) darauf noch völlig verzichten). Die Semantik hingegen, von der die zugänglicheren und praktisch relevanten Teile auch in der Schule präsent sind, ist seit jeher eine starke eigene Teildisziplin, während die Wortbildung als Teil der Morphologie in den Standardgrammatiken immerhin immer ein eigenes Kapitel hat. Andererseits ist der Wortbegriff der Linguistik erheblich umfassender, theoretisch weiter; augenfällig wird diese andere Fokussierung etwa an der Tatsache, dass Peter Eisenberg seinen „Grundriß der deutschen Grammatik“ in zwei Bände, „Wort“ und „Satz“, aufteilt (Eisenberg 2004a, Eisenberg 2004b); dabei gehören zum „Wort“ (neben der erwähnten Orthographie und Wortbildung) die Phonetik und Phonologie, vor allem aber die gesamte Flexionsmorphologie – ein Sachbereich, der natürlich in der Schule auch seinen Platz hat, in der allgemeinen Wahrnehmung aber (berechtigterweise) unter dem Rubrum Grammatik geführt wird. Vor allem aber gibt es in der Linguistik mit

der Lexikologie eine Spezialdisziplin, deren Gegenstand dezidiert die Erforschung des Worts als Sprachsystembauteil (außerhalb einer grammatischen Perspektive), als Teil eines Systemgefüges Wortschatz, darstellt, mit ihrer praktischen Tochter, der Lexikographie, die die nichtfachliche Öffentlichkeit, so auch die Schule, naturgemäß nur mit dem Produkt Wörterbuch als dem Ergebnis ihrer Arbeit konfrontiert (eine Einführung in diese Teildisziplinen bietet Schläefer 2002). Innerhalb der Lexikologie und Lexikographie sind in jüngster Zeit bemerkenswerte Fortschritte und Innovationen zu verzeichnen, die auf den neuen technischen Möglichkeiten zum Aufbau und der Analyse sehr großer elektronischer Korpora beruhen und die die Korpuslinguistik zu ganz neuen Einsichten führen können (vgl. dazu den Beitrag von Petra Storjohann in diesem Heft). Im übrigen sind aber Wort und Wortschatz auch Analysegegenstände noch weiterer Teildisziplinen, die gern etwas am Rande der Wahrnehmung liegen, etwa im Bereich der Psycholinguistik (sehr lesenswert ist beispielsweise Aitchison 1997).

### Was die Lehrpläne gemeinsam haben

Wie steht es nun vor diesem Hintergrund mit dem (erwünschten) Wörterwissen der Schüler? Es ist klar, dass sich jede Fachwissenschaft nur bruchstückhaft in der Schulwelt wiederfinden kann, und ebenso richtig ist die Feststellung: „Sprachwissenschaft produziert keine schulischen Lernziele.“ (Wachtel 2004, 11). Aber sie bildet Rahmen und Fundament, macht inhaltliche Angebote und Vorgaben, und ihre Wertungen und Gewichtungen können zumindest Anhaltspunkte für die zu treffende Auswahl sein. Wie viel also von dem, was die Sprachwissenschaft an möglichem Wissen bereitstellt, in welchen Ausschnitten, findet sich gegenwärtig im schulischen Sollwissen wieder? Um das herauszufinden, wurden die aktuellen Lehrpläne für das Fach Deutsch für die Sekundarstufe I des Gymnasiums der sechzehn Bundesländer daraufhin untersucht, an welchen Positionen, in welchem Umfang, in welcher Gewichtung und mit welchen Inhalten der Themenkomplex Wort/Wortschatz/Wortkunde vertreten ist. Die Beschränkung auf eine Schulart erschien zweckmäßig, um die Zahl der beteiligten Variablen möglichst

gering zu halten; die Beschränkung auf die Sekundarstufe I hat vor allem inhaltliche Gründe (während in der Primarstufe Elementaria verhandelt werden, ist in der Sekundarstufe II praktisch kein systematischer Sprachunterricht vorgesehen). Eine zentrale Frage lautete dabei: Gibt es, jenseits föderalistischer Vielfalt, in einem relativ kleinen Sachbereichsauschnitt wie diesem, so etwas wie einen bundeseinheitlichen Konsens darüber, welches Wörterwissen Schüler sich im Laufe ihrer Schulzeit aneignen sollen? Welches sind die Grundlinien, auf die sich die (mutmaßlich verschiedenen) Lehrplaninhalte als Minimalkonsens herunterbrechen lassen?

In der Tat präsentieren sich die untersuchten Lehrpläne auf den ersten Blick relativ heterogen. Das gilt bezogen auf den hier in den Blick genommenen Sachbereich, es gilt aber schon generell hinsichtlich der Gliederungsstruktur und der Regelungstiefe. Andererseits gibt es ab einem gewissen Abstraktionsniveau unverkennbar gemeinsame Grundlinien, von denen ausgehend auch für den Themenbereich Wortschatz/Wortkunde, wenngleich dann auf einer sehr allgemeinen Ebene, eine gemeinsame Basis formulierbar ist. Das Ergebnis lässt sich in drei Punkten zusammenfassen: Der erste Befund ist der, dass dieser Themenbereich insgesamt gesehen keinen sehr breiten Raum einnimmt. Das mag zunächst überraschen, weil man Wort und Wortschatz im muttersprachlichen Unterricht für ein recht zentrales Thema zu halten geneigt sein könnte. Es sei allerdings eingeräumt, dass man in einer themen-atomisierten Betrachtungsweise wie hier, je kleiner man den Themenauschnitt schneidet, umso leichter den Blick aufs Ganze und auf die zahlreichen Konkurrenzthemen, die ihrerseits Raum und Wichtigkeit reklamieren, verliert. Interessant ist dann vor allem die relative Gewichtung im Vergleich zu anderen Themen vor dem Hintergrund der generellen Regelungstiefe, und da kommen Wortschatz und Wortkunde tendenziell recht kurz. – Das zweite Ergebnis, das eng mit dem ersten zusammenhängt, ist, dass der vergleichsweise wenige Platz, der dem Themenbereich Wortschatz/Wortkunde zugestanden wird, nur in relativ unspezifischer Weise gefüllt wird. Das mag man begrüßen, weil es Spielräume eröff-

net; andererseits wird so weniger garantiert. – Der dritte Befund schließlich ist der, dass an den Stellen, an denen Wortschatz und Wortkunde vorkommen, eine relativ konservative Betrachtungs- und Beschreibungsweise dominiert, die sehr stark an dem oben skizzierten traditionellen Bild orientiert ist und die eher wenig von dem aufzunehmen scheint, was die Linguistik darüber hinaus anzubieten hat; das gilt auch für die neuesten Lehrpläne. – Diese summarischen Feststellungen sollen im Folgenden durch einzelne Beispiele kurz illustriert werden.

### **Wortkunde in den Lehrplänen: wenig, unspezifisch, traditionell**

Alle Lehrpläne haben eine Binnenstrukturierung, in der die verschiedenen Inhalte oder Lernziele einzelnen Bereichen zugeordnet werden. Sowohl die Strukturen als auch die Zuordnungen einzelner Themen sind durchaus uneinheitlich (die Länder-Übersicht im Kasten 2 zeigt, wie verschieden die einzelnen Lernbereiche geschnitten sind; diese Vielfalt der Möglichkeiten macht zugleich deutlich, wie wenig zwingend von der Sache her die Gliederungen sind). Bei aller Verschiedenheit gibt jedoch einen weitreichenden Konsens darüber, dass ein Themenbereich für so etwas wie Sprachwissen (traditionell gesprochen: Grammatik im weitesten Sinne) vorzusehen ist. Das ist dann auch der Ort, an dem sich explizite Vorgaben zu lexikologischen Inhalten finden (soweit sie sich nicht auf Rechtschreibung oder auf Handlungswissen wie z. B. Wörterbuchbenutzung beziehen). Im sächsischen Lehrplan beispielsweise sind für diesen Lernbereich (der dort „Reflexion über Sprache“ heißt) in den Klassenstufen 5 bis 10 insgesamt 240 Stunden vorgesehen, bei einer Gesamtrichtstundenzahl von 780, das heißt gut 31 Prozent (Lehrplan Sachsen 2001, 12). Die vorgesehene Stundenzahl ist jedoch stark degressiv, von je 65 Stunden in der 5. und 6. Klasse bis hinunter zu nur 10 Stunden in der 10. Klasse. Der Lernbereich zerfällt seinerseits in die Unterbereiche „Grammatik“, „Orthographie“, „Wortkunde“ und „Sprachtheorie/Sprachgeschichte“; die Reihenfolge bedeutet zugleich eine Gewichtung. Von den 50 Richtstunden für den Lernbereich „Reflexion über Sprache“ in der 7. Klasse dürften faktisch kaum 10 bleiben; in den Klassen

darüber nochmals erheblich weniger. Folgerichtig sieht der Lehrplan für die 8. Klasse (bei 30 Stunden für den gesamten Lernbereich) lediglich ein Thema, nämlich „sprachliche Bilder“, vor (Lehrplan Sachsen 2001, 54); in der 9. und 10. Klasse (bei 20 bzw. 10 Stunden für den gesamten Lernbereich) sind lediglich „Fehlerschwerpunkte/Wissenslücken der Schüler“ zu behandeln (Lehrplan Sachsen 2001, 62 und 69).

Die Gewichtungsrechnungen in den anderen Ländern führen (soweit gewichtete Pläne vorliegen) zu ähnlichen Resultaten. In Sachsen-Anhalt beispielsweise darf der Aufgabenbereich „Reflexion über Sprache und Sprachgebrauch“ in den Klassenstufen 5 bis 10 von insgesamt 710 „Zeitrichtwerten“ 205 für sich beanspruchen, also 29 Prozent (Lehrplan Sachsen-Anhalt 2003, 11–12). Immerhin gibt es hier in diesem Aufgabenbereich einen Unterbereich „Wortbildung“ (nur in Klasse 5 und 6) und einen Unterbereich „Wortkunde“. Obwohl aber der Lehrplan von Sachsen-Anhalt einer der ausführlichsten Texte ist, bleiben die inhaltlichen Vorgaben in diesem Bereich wieder eher unscharf: Zum Thema Wortbildung ist mit den Inhalten „Wortbildungsmodelle“ und „Wortfamilie“ alles gesagt (Lehrplan Sachsen-Anhalt 2003, 38), zumindest fast, denn in Klasse 7/8 taucht plötzlich im Unterbereich „Wortkunde“ der Inhalt „Wortbildung“ wieder auf (Lehrplan Sachsen-Anhalt 2003, 64). Ansonsten umfasst der Unterbereich „Wortkunde“ für Klasse 5 und 6 die Inhalte „Wortbedeutung, Bedeutungsbeziehungen, Wortfeld, Wortgeschichte“ (Lehrplan Sachsen-Anhalt 2003, 39), für Klasse 7 und 8 die erwähnte Wortbildung, außerdem „Bedeutungsbeziehungen, Stilschichten, Stilfärbungen, Sprachbilder“ (Lehrplan Sachsen-Anhalt 2003, 64), für Klasse 9 „räumliche, zeitliche, fach- und anderssprachliche Kennzeichnungen“ (Lehrplan Sachsen-Anhalt 2003, 87) und für Klasse 10 wiederum „Bedeutungsbeziehungen“ und außerdem die Inhalte „Modewort, Schlagwort“ (Lehrplan Sachsen-Anhalt 2003, 99).

Dass diese relative inhaltliche Unbestimmtheit auch mit zu einer gewissen Hierarchisierungsunsicherheit führen kann, sieht man nicht nur an dem obigen Beispiel aus Sachsen-Anhalt; in Baden-Württemberg findet

Nicht nur die Namen, auch die Gliederungsschnitte für die Themenzuordnungen können sich unterscheiden. Bestimmte Versatzstücke kehren immer wieder; teils ergeben sich verblüffende Koalitionen. Die Länder kennen folgende Strukturen:

**Baden-Württemberg:**

1. Sprechen
2. Schreiben
3. Lesen/Umgang mit Texten und Medien
4. Sprachbewusstsein entwickeln

**Bayern:**

1. Mündlicher Sprachgebrauch
2. Schriftlicher Sprachgebrauch
3. Sprache (Sprachlehre, Sprachbetrachtung, sprachliche Übung)
4. Literatur und Sachtexte (einschließlich der Medien)

**Berlin:**

1. Literatur und Gebrauchstexte
2. Sprachsystem und Sprachgebrauch
3. Sprechen und Schreiben

**Brandenburg:**

1. Sprechen und Zuhören
2. Schreiben
3. Lesen/Umgang mit Texten
4. Nachdenken über Sprache, einschließlich Rechtschreiben

**Bremen:**

1. Sprechen
2. Hören
3. Lesen – Umgang mit Texten
4. Schreiben einschließlich Rechtschreiben
5. Reflexion über Sprache und Sprachgebrauch

**Hamburg:**

1. Literatur, Sachtexte und Medien
2. Schreiben
3. Sprechen und Gespräch
4. Sprachverwendung und integrative Grammatik

**Hessen:**

1. Sprechen und Schreiben/Mündliche und schriftliche Kommunikation
2. Lesen/Umgang mit Texten
3. Reflexion über Sprache

**Mecklenburg-Vorpommern:**

1. Mündliche und schriftliche Kommunikation
2. Reflexion über Sprache und Sprachgebrauch
3. Literatur und andere Medien – Umgang mit Texten

**Niedersachsen:**

1. Sprechen und Zuhören
2. Schreiben
3. Lesen – Umgang mit Texten
4. Sprache und Sprachgebrauch

**Nordrhein-Westfalen:**

1. Sprechen und Zuhören
2. Schreiben
3. Lesen – Umgang mit Texten und Medien
4. Reflexion über Sprache

**Rheinland-Pfalz:**

1. Sprechen und Schreiben
2. Lesen und Umgang mit Texten
3. Medienerziehung
4. Rechtschreibung und Zeichensetzung
5. Sprachbetrachtung und Grammatik

**Saarland:**

1. Sprechen und Schreiben
2. Umgang mit Texten und Medien
3. Reflexion über Sprache

**Sachsen-Anhalt:**

1. Mündlicher und schriftlicher Sprachgebrauch
2. Reflexion über Sprache und Sprachgebrauch
3. Umgang mit Texten
4. Umgang mit Medien

**Sachsen:**

1. Mündlicher und schriftlicher Sprachgebrauch
2. Reflexion über Sprache
3. Umgang mit literarischen Texten

**Schleswig-Holstein:**

1. Sprache
2. Texte
3. Kontexte

**Thüringen:**

1. Mündlicher und schriftlicher Sprachgebrauch
2. Umgang mit literarischen und pragmatischen Texten
3. Reflexion über Sprache

sich Ähnliches, und wieder trifft es die etwas kurios platzierte Wortbildung: dort werden bei den Kompetenzerwartungen für Klasse 8 im Lernbereich „Sprachbewusstsein entwickeln“ unter der Überschrift „Wortbedeutung“ sechs Einzelpunkte aufgeführt, von denen einer lautet: „Die Schülerinnen und Schüler können [...] Möglichkeiten der Wortbildung [...] unterscheiden.“ (Lehrplan Baden-Württemberg 2004, 81). Abschließend sei noch ein Blick auf den Hamburger Lehrplan geworfen, der insgesamt nur relativ sparsame Vorgaben macht. Der einschlägige Arbeitsbereich heißt hier „Sprachverwendung und integrative Grammatik“. Als verbindliche Inhalte sind in Klasse 5 und 6 lediglich „Wortbildung“ und „Wortbedeutung“ vorgeschrieben (Lehrplan Hamburg 2004, 19), mit der Konkretisierung, dass „Kenntnisse“ zu „Präfix, Suffix, Zusammensetzungen, Wortfamilien“ und zu „Mehrdeutigkeit, Wortfeld, Oberbegriffe“ zu erarbeiten sind. In Klasse 7 und 8 ist unter den verbindlichen Inhalten nur noch „Wortbedeutung“ genannt, versehen mit dem Hinweis „Wiederholung und Differenzierung von Jahrgangsstufe 5/6“ (Lehrplan Hamburg 2004, 25). In Klasse 9 und 10 schließlich gibt es gar keine dezidiert wortkundlichen Inhalte mehr; dafür sollen „Kenntnisse“ in den „Bereichen“ „Synonyme, Homonyme“ und „Konnotation, Denotation“ erarbeitet werden (Lehrplan Hamburg 2004, 33). *In summa* ist das wenig genug, dafür aber wenigstens recht vorhersagbar.

### 3. Kritik und Ausblick: neue und andere Normen?

Der hier skizzierte Befund, dass, verallgemeinernd gesprochen, die untersuchten Lehrpläne für die Sekundarstufe I des Gymnasiums im Bereich Wortschatz und Wortkunde erstens überhaupt relativ wenig vorgeben, dies zweitens tendenziell in einer recht unspezifischen Form tun, und dass sie drittens dabei eher traditionellen Ansätzen verhaftet sind, bedarf nun einer Interpretation, das heißt einerseits einer Erklärung, andererseits einer Bewertung.

Die naive Erwartung eines unvorbelasteten Betrachters hätte dem Themenkomplex

Wortschatz und Wortkunde wahrscheinlich eine quantitativ wie qualitativ höhere Präsenz zugestanden, als ihm, wie gezeigt, tatsächlich zukommt. Um diese geringe Präsenz wortkundlicher Inhalte in den Lehrplänen zu plausibilisieren, bieten sich zwei Argumentationslinien an. Die eine wird nicht ganz zu Unrecht darauf abheben, dass die generelle Regelungstiefe der Lehrpläne nicht überschätzt werden darf: Wenn für die Darstellung des gesamten zu behandelnden Unterrichtsstoffes eines Schuljahres (bzw., in den neuen, an die KMK-Bildungsstandards angelehnten Plänen, für die Darstellung aller zu vermittelnden Kompetenzen) nur wenige Druckseiten zur Verfügung stehen, bleiben, wie auch die oben angestellte Gewichtungsrechnung gezeigt hat, notwendig für jedes Teilgebiet nur wenige Zeilen; der Detaillierungsgrad kann folglich nicht zu hoch sein. Dieses Problem betrifft übrigens zumindest theoretisch alle Fachteilgebiete gleichermaßen. Die andere Argumentation wird darauf hinweisen, dass die explizite Erwähnung eines Themenbereichs im Lehrplan natürlich auch nur die halbe Wahrheit ist: Im Sprachunterricht generell und im muttersprachlichen Unterricht besonders werden alle Inhalte, die die Sprache selbst betreffen, also auch die Wortkunde-Themen, mehr oder weniger verdeckt bei anderen Fragestellungen mittransportiert, auch dann, wenn sie gar nicht selber Thema sind; sie kommen in jeder Aufsatz-Korrektur zum Tragen, und sie spielen selbstverständlich auch im Umgang mit literarischen Texten ihre implizite Rolle.

### Zwei Wünsche an die Lehrplanmacher

Beides ist nicht falsch, doch es bedeutet auch nicht, dass man mit der gegenwärtigen Situation zufrieden sein muss. Zwei Schlussfolgerungen sind aus den oben dargestellten Beobachtungen zu ziehen, die sich als Forderungen oder zumindest als Wünsche formulieren lassen, die bei einer Neufassung oder Überarbeitung der Lehrpläne Berücksichtigung finden sollten. Der eine Punkt ist ein sehr grundsätzlicher, eher strukturell-formaler, der andere betrifft inhaltliche Dinge.

Der erste Punkt sei nur kurz erwähnt, weil er etwas am Rande der hier verfolgten Fragestellung liegt und eher ein prinzipielles



Unbehagen über die Texte jenseits der Wortkunde-Fragen artikuliert. Bei der vergleichenden Lektüre der Lehrpläne fällt auf, dass, um es etwas pauschal zu formulieren, im Bereich der Inhalte die Binnenstrukturierungen nicht immer plausibel sind, dass die Gliederungen nicht immer kohärent sind, dass die Zuordnung einzelner Themen nach intransparenten und teils widersprüchlichen Kriterien erfolgt. Dieser Vorwurf bezieht sich, wie gesagt, nicht nur auf die wortkundlichen Inhalte, sondern gilt generell, und er betrifft (in unterschiedlicher Weise) alle Texte. Auch wenn dies hier nicht im einzelnen nachgewiesen werden kann, dürften etwa die obigen Bemerkungen zu den manchmal überraschenden und teils widersinnigen Hierarchisierungen verständlich gemacht haben, was gemeint ist. Die erste Forderung wäre also, ganz grundsätzlich für mehr Stringenz in den Texten, für sorgfältigere Gliederungen und für mehr inhaltliche Genauigkeit zu sorgen.

Der zweite Wunsch ist hingegen inhaltlicher Art. Man muss relativierend anmerken, dass es immer schwierig ist, wenn eine Teildisziplin mit inhaltlichen Forderungen für sich die Stimme erhebt, weil sie kaum anders als *pro domo* sprechen kann. Sie wird dies also, um nicht wirklichkeitsfremd zu wirken, so moderat wie möglich tun. In diesem Sinne sei zugestanden, dass es zum einen natürlich schon die genannte traditionelle Trias aus Orthographie, Wortsemantik und Wortbildung ist, die die zentralen Themen der Wortkunde abbildet (wobei die Orthographie ja eigentlich einen eigenen Bezirk für sich reklamiert), und dass insofern die Lehrpläne nicht fundamental falsch gewichten; und es sei zum andern zugestanden, dass für die Unterrichtspraxis durchaus ein gewisser Spielraum bleibt, die Vorgaben mit der einen oder anderen Akzentuierung zu füllen, und dass überdies „wortbezogene“ Themen in der Tat stets auch woanders sozusagen auf fremde Rechnung platziert werden können. Dennoch wird man sich für die Wortkunde insgesamt höhere explizite Anteile wünschen (ohne gleich angeben zu können, auf wessen Kosten das gehen soll). Das bedeutet, erstens schlicht mehr Wortkunde, zweitens eine inhaltlich präzisere Ausgestaltung (über Überschriften vom Typ „Wortbedeutung“ hinaus), und

drittens und vor allem eine ausdrückliche Mitberücksichtigung auch neuerer lexikologischer Fragestellungen vor allem in den höheren Klassen (wo ja der systematische Sprachunterricht generell einen verblüffend niedrigen Stellenwert hat – eine Feststellung, die eine eigene grundsätzliche Diskussion wert wäre).

Kurzfristig ist freilich kaum Besserung zu erwarten. Die Kultusminister haben erst kürzlich die neuen Bildungsstandards verabschiedet, an denen entlang die einzelnen Länder nun ihre Lehrpläne erneuern, teils erneuert haben. Und für die Bildungsstandards, mit denen man zumindest auf mittlere Sicht wohl leben müssen, gelten die nämlichen Kritikpunkte. Positiv gewendet bleibt aber immerhin festzuhalten, dass der Rahmen prinzipiell so offen ist, dass er eine vernünftige Ausgestaltung erlaubt, sofern die vorhandenen Spielräume genutzt werden. Dabei ist diese Offenheit auch ausdrücklich gewünscht, weil sie den Gestaltungsspielraum sowohl der Fachkonferenz als auch der einzelnen Lehrkraft erhöht. Die neueren kompetenzorientierten Lehrpläne (Baden-Württemberg, Bremen, Nordrhein-Westfalen, Schleswig-Holstein) betonen das ausdrücklich. Man mag zwar füglich bezweifeln, dass die Konsequenz, mit der hier Subsidiarität erzwungen wird, sinnvoll ist. Aber man kann andererseits auch konstatieren, dass tatsächlich die Unterrichtspraxis hier (wie auf manchen anderen Feldern) den Lehrplänen um einiges voraus ist, wie sich beispielsweise an den mittlerweile zahllosen Materialangeboten, die einzelne Kollegen im Internet bereitstellen, ablesen lässt (ohne einzelne zu nennen, sei hier lediglich auf die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung finanzierte Seite [www.lehrer-online.de](http://www.lehrer-online.de) verwiesen). Weitere Impulse, wie in sinnvoller Weise über den von den Lehrplänen gesteckten Rahmen hinausgegriffen werden kann, könnten auch die Beiträge dieses Heftes geben. ■

## Literatur

Das Zitiermuster der verwendeten Lehrpläne lautet immer „Lehrplan – Land – Erscheinungsjahr“; gemeint ist immer der jeweilige Lehrplan für die Sekundarstufe I (Gymnasium). Aus Platzgründen wird im

Literaturverzeichnis auf den vollständigen bibliographischen Nachweise der verwendeten Lehrpläne verzichtet. Sie sind leicht auffindbar über die Lehrplandatenbank der KMK (<http://db.kmk.org/lehrplan/>). Die meisten Lehrpläne sind online verfügbar; die Bezugsquellen sind auf dem Deutschen Bildungsserver aufgelistet (<http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=400>).

Aitchison, Jean (1997): Wörter im Kopf. Eine Einführung in das mentale Lexikon. Aus dem Engl. von Martina Wiese. Tübingen: Niemeyer (=Konzepte der Sprach- und Literaturwissenschaft, 56).

Duden (2005): Die Grammatik. Duden Band 4. 7., völlig neu erarb. und erw. Aufl. Mannheim/Leipzig/Wien/Zürich: Dudenverlag.

Eisenberg, Peter (2004a): Grundriß der deutschen Grammatik. Band 1: Das Wort. 2., überarbeitete und aktualisierte Aufl. Stuttgart/Weimar: Metzler.

Eisenberg, Peter (2004b): Grundriß der deutschen Grammatik. Band 2: Der Satz. 2., überarbeitete und aktualisierte Aufl. Stuttgart/Weimar: Metzler.

Schlaefter, Michael (2002): Lexikologie und Lexikographie. Eine Einführung am Bei-

spiel deutscher Wörterbücher. Berlin: Erich Schmidt (=Grundlagen der Germanistik, 40).

Schülerduden (2005): Rechtschreibung und Wortkunde. Das Rechtschreibwörterbuch für die Sekundarstufe I. 7., neubearb. und erw. Aufl. Mannheim: Bibliographisches Institut.

Vollstädt, Witlof (1999): Lehrpläne im Schulalltag. Eine empirische Studie zur Akzeptanz und Wirkung von Lehrplänen in der Sekundarstufe I. Opladen: Leske + Budrich (=Reihe Schule und Gesellschaft, 18).

Wachtel, Martin (2004): Grammatik und vieles mehr. Linguistische Grundlagen und Lernziele für den Deutschunterricht in den Sekundarstufen. Frankfurt am Main usw.: Peter Lang.

Weinrich, Harald (2005): Textgrammatik der deutschen Sprache. 3., rev. Aufl. Unter Mitarbeit von Maria Thurmair, Eva Breindl, Eva-Maria Willkop. Hildesheim/Zürich/New York: Olms.

Zifonun, Gisela/Hoffmann, Ludger/Strecker, Bruno (1997): Grammatik der deutschen Sprache. Berlin/New York: de Gruyter (=Schriften des Instituts für deutsche Sprache, 7).